

Οικονομίδης, Β. & Κοντογιάννη Δ. (2011). Υποβοηθώντας τη μετάβαση από την οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 106-124.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	σελ.
Εισαγωγή	9
1. Οι Πολιτικές Πρόσβασης στα Ελληνικά Α.Ε.Ι.: Από την «Ελεύθερη Πρόσβαση» του 1837 μέχρι το 1997/98. Μια ιστορική/κοινωνιολογική προσέγγιση των σημαντικότερων σταθμών	
Σήφης Μπουζάκης	13
2. Μεταβάσεις, Επιλογές και Κοινωνική Διαστρωμάτωση στο Χώρο της Εκπαίδευσης στην Κρήτη στις Αρχές του 20ού Αιώνα	
Αντώνης Χουρδάκης	25
3. Ο Θεσμός του «Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης»: Προσπάθεια Μετάβασης σε Ένα Αποκεντρωμένο Σύστημα Διοίκησης;	
Θεοδοσία Μιχελακάκη	49
4. Στρατηγικές Ανανέωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού: Δικαιούχοι, Προσόντούχοι και «Άριστοι»	
Αθανάσιος Γκότοβος	61
5. Ακαδημαϊκές και Εργασιακές Διαδρομές Αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων	
Αναστάσιος Εμβαλωτής, Νικόλαος Τσιγγίλης	75
6. Ροές και Διαρροές στα Ελληνικά Πανεπιστήμια	
Νίκος Ανδρεαδάκης, Αθανάσιος Γκότοβος, Μιχάλης Δαμανάκης	91
7. Υποβοηθώντας τη Μετάβαση από την Οικογένεια στο Νηπιαγωγείο: Η Διαχείριση της Εθνοπολιτισμικής Ετερότητας μέσα στην Τάξη	
Βασίλειος Οικονομίδης, Διονυσία Κοντογιάννη	105
8. Αντιλήψεις Νηπιαγωγών για τη Μετάβαση Νηπίων με Μεταναστευτικό Υπόβαθρο από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	
Χρήστος Γκόβαρης, Μαρία Μπατσούτα	125
9. Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Η Αντιμετώπιση της Ασυνέχειας Μέσα από Κοινές Μαθησιακές Διαδικασίες	
Κώστας Χρυσαφίδης	139
10. Η μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο: Δυσκολίες και Προκλήσεις	
Ανδρέας Μπρούζος, Φωτεινή Κοσσυβάκη	149
11. Μεταβάσεις, Γεφυρώσεις και Μετασχηματισμοί στη Γνώση και στη Γλώσσα	
Ελένη Σκούρτου, Βασιλεία Κούρτη Καζούλλη, Κώστας Βρατσάλης, Αλιβίζος Σοφός	163
12. Μεταβάσεις, Εισροές, Ροές και Διαρροές στην Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά	
Μιχάλης Δαμανάκης	175

ΥΠΟΒΟΗΘΩΝΤΑΣ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΘΝΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ¹

Βασίλης Οικονομίδης
Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Διονυσία Κοντογιάννη
Λέκτορας
Πανεπιστήμιο Κρήτης

0. Εισαγωγή

Η μετάβαση του παιδιού από το περιβάλλον της οικογένειας στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, που αποτελεί τον αφετηριακό χώρο της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά (Νόμος 3518/2006), συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία (Αλευριάδου κ.ά., 2008) κατά την οποία το άτομο μετακινείται από ένα οικείο περιβάλλον σ' ένα νέο περιβάλλον στο οποίο θα πρέπει να προσαρμοστεί. Αυτή η προσπάθεια προσαρμογής σηματοδοτεί για όλα τα παιδιά μεταβολές σε συστατικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους, σε άλλα μεγαλύτερες και σε άλλα μικρότερες, ανάλογα με το βαθμό συμβατότητας / συνέχειας μεταξύ του οικείου οικογενειακού περιβάλλοντος και του καινούριου περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου (Βруниώτη κ.ά., 2008, Brooker, 2005). Ενδεχομένως για κάποια παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο² η μετάβαση στο νηπιαγωγείο να σημαίνει πιο έντονες αλλαγές και να είναι πιο δύσκολη απ' ό,τι για άλλα παιδιά λόγω χαμηλής συμβατότητας μεταξύ του οικογενειακού γλωσσικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος και του αντίστοιχου σχολικού (Charity, Scarborough & Griffin, 2004, Magnuson & Waldfogel, 2005).

Στη χώρα μας δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα (ΕΑΔΑΠ, 2004, ΕΑΔΑΠ, 2007) κατά πόσο το περιβάλλον του νηπιαγωγείου αναπτύσσει διασυνδέσεις, γέφυρες με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, αντιμετωπίζοντας την εθνοπολιτισμική ετερότητα ως μια κανονικότητα, ως μια όψη της προσωπικής ταυτότητας του παιδιού, εξοικειώνοντας όλους τους μαθητές με τη διαφορετικότητα και προετοιμάζοντάς τους για τη μετάβασή τους στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας.

Έχει ιδιαίτερη σημασία το γεγονός ότι με τη φοίτηση στο νηπιαγωγείο αρχίζει η μετάβαση για όλα τα παιδιά από το συνήθως μονοπολιτισμικό πλαίσιο της οικογένειάς τους σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που αντανακλά τόσο τον κυρίαρχο πολιτισμό της κοινωνίας όσο και στοιχεία της πολυπολιτισμικότητάς της (Mayesky, 2009). Έτσι στόχος του σχολείου είναι η εξασφάλιση συνέχειας κατά τη μετάβαση των παιδιών από το ένα περιβάλλον στο άλλο, νοουμένης όχι ως ομογενοποίηση των περιβαλλόντων αγωγής (π.χ. οικογένεια, σχολείο) και των χαρακτηριστικών τους, αλλά ως διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που θα βοηθούν τα παιδιά να γίνουν ικανά να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις ασυνέχειες μεταξύ των χώρων στους οποίους θα δραστηριοποιούνται (Margetts, 2007, Fthenakis, 1998).

1. Οριοθέτηση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

Θεωρούμε σκόπιμο εδώ να συζητήσουμε την έννοια της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, που από την οπτική των φορέων της ορίζεται ως εθνοπολιτισμική ταυτότητα.

Ο όρος «εθνοπολιτισμική ταυτότητα» σύμφωνα με το Δαμανάκη (2007: 122) «αναφέρεται σε

εκείνο το μέρος της ταυτότητας του ατόμου που συνδέεται με ή συντίθεται από συγχρονικά και διαχρονικά στοιχεία που αφορούν στη γλώσσα και στον πολιτισμό, σε ήθη και σε έθιμα, σε θεσμούς και παραδόσεις της χώρας προελεύσεώς του». Όπως κάθε ταυτότητα έτσι και η εθνοπολιτισμική, σύμφωνα με τον Wieniorka (2003 στο Δαμανάκης, 2007), συνδέεται με τις έννοιες συλλογική ταυτότητα, άτομο / ατομικότητα, υποκείμενο / υποκειμενικότητα. Η συλλογική ταυτότητα αναφέρεται στο σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων που εξασφαλίζουν το αίσθημα του ατόμου να ανήκει σε μια ομάδα και συγχρόνως διασφαλίζουν και την ενότητα της ομάδας. Η ατομικότητα αναφέρεται στην ικανότητα αλλά και στο δικαίωμα του ατόμου να μετέχει στο κοινωνικό γίνεσθαι και η υποκειμενικότητα συνδέεται με τον προσωπικό τρόπο του κάθε ατόμου κατανόησης του εαυτού του και του κόσμου.

Αυτό σημαίνει ότι μπορεί ένα άτομο να γεννιέται μέσα σε μια πολιτισμική ομάδα αλλά στη συνέχεια είναι σε μεγάλο βαθμό θέμα προσωπικής του επιλογής αν θα μείνει προσκολλημένος στην ταυτότητα που του μεταβιβάστηκε από τη γέννησή του ή θα επιλέξει μια άλλη ταυτότητα που, στην περίπτωση των μεταναστών, μπορεί να είναι ή εκείνη της χώρας υποδοχής ή μια σύνθεση πολιτισμικών στοιχείων που θα αναδεικνύουν την προσωπική του ιστορία και πραγματικότητα (Τσοκαλίδου, 2005). Άλλωστε αποτελεί πλέον κοινό τόπο μεταξύ των ερευνητών ότι το άτομο δεν λαμβάνει την ταυτότητά του ως μια ολοκληρωμένη και σταθερή ταυτότητα (Vandenbroeck, 2004). Αντίθετα ως υποκείμενο, ως πρόσωπο έχει την δυνατότητα να επιλέξει τα στοιχεία εκείνα που θα συναποτελέσουν την ταυτότητά του και αυτή η διαδικασία επιλογής και συγχρόνως μεταβολής της ταυτότητας είναι μια διαδικασία που δεν σταματάει ποτέ (Vandenbroeck, 2004).

Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μέρος της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου, η οποία έχει βιωματικό χαρακτήρα και διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το άμεσο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο διαβιώνει (Δαμανάκης, 2007). Αυτό σημαίνει ότι στις κοινωνίες υποδοχής οι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί δίνουν ένα νέο, υποκειμενικό νόημα στα πολιτισμικά τους σύμβολα, προκειμένου να είναι λειτουργικά στις νέες συνθήκες διαβίωσής τους (Γκόβαρης, 2001). Έτσι ενδέχεται να τα διαφοροποιήσουν, να τα εξελίξουν ή να τα καταστήσουν ανενεργά καθώς θα τα κρίνουν ως μη λειτουργικά για τις νέες συνθήκες. Παράλληλα, μεταξύ των ατόμων της ίδιας εθνοπολιτισμικής ομάδας αναπτύσσονται πολιτισμικές διαφοροποιήσεις οι οποίες σχετίζονται με τη διαφορετική κοινωνική, μορφωτική, επαγγελματική κ.λπ. θέση που κατέχουν δημιουργώντας μια πολυμορφία (εσωπολιτισμικός πλουραλισμός) στους προσανατολισμούς τους και τις στρατηγικές ένταξης που υιοθετούν στην νέα κοινωνία (Γκόβαρης, 2007).

Κοντολογίς, οι «εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί» μαθητές που φοιτούν στο σχολείο αποτελούν ο καθένας τους μια ξεχωριστή βιογραφία, και είναι φορείς του εθνοτικού τους πολιτισμού στο βαθμό και με τον τρόπο που η οικογένειά τους έχει επιλέξει να τον διαχειριστεί στα πλαίσια της κοινωνίας υποδοχής³. Έτσι ανάλογα με τη μεταναστευτική ιστορία της οικογένειας, τα σχέδια της οικογένειας για το μέλλον της, τη δραστηριοποίησή της στην κοινωνία υποδοχής, την επαφή της με την κυρίαρχη ομάδα, τους ομοεθνείς της, τη χώρα προελεύσεώς της κ.λπ. κάθε μαθητής με μεταναστευτικό υπόβαθρο προσλαμβάνει διαφορετικά τον εθνοτικό του πολιτισμό, όπως αυτός νοηματοδοτείται στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

Για το λόγο αυτό, η ταξινόμηση ενός ατόμου σε μια συλλογική ταυτότητα, ειδικά όταν πρόκειται να γίνει δημόσια σύνδεση του προσώπου με τη συγκεκριμένη συλλογικότητα, θα πρέπει να αποτελεί προσωπική απόφαση του ίδιου του ατόμου (Γκότοβος, 2010). Και εδώ είναι

πολύ σημαντική η συμβολή του σχολείου, το οποίο θα πρέπει να διδάξει τους μαθητές του και κατ' επέκταση τους αυριανούς πολίτες μιας κοινωνίας να αποδέχονται τη φυλετική, εθνοτική, θρησκευτική κ.λπ. διαφορετικότητα που φέρει ένα μέλος του σχολείου ή της κοινωνίας τους και να την αντιλαμβάνονται ως συνθετικό στοιχείο της προσωπική του ταυτότητας, ως μια πραγματικότητα, ως ένα γεγονός, χωρίς να το επενδύουν με συλλογικά ερμηνευτικά σχήματα και ούτε να το αναγάγουν σε στοιχείο ταξινόμησης του ατόμου σε συλλογικές και κοινωνικές κατηγορίες. Έτσι ώστε να μάθουν οι μαθητές να βλέπουν τους συμμαθητές τους ως πρόσωπα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, βιώματα, συνήθειες, αξίες και όχι ως εκπροσώπους των χωρών προέλευσης τους ή των κοινωνικών τους ομάδων (Γκότοβος, 2010).

1.2. Διαπολιτισμικότητα και διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας

Αφετηρία της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η διαχείριση των πολιτισμικών διαφοροποιήσεων που διακρίνουν άτομα και ομάδες τα οποία συμβιώνουν στα πλαίσια των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Γκόβαρη, 2001, Γκότοβος, 2008, Δαμανάκης, 2000). Στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι η συμμετοχή των μελών αυτών των κοινωνιών σ' ένα πολιτισμικό διάλογο επανεξέτασης των αξιών και κανόνων που θα πρέπει να διέπουν τη συμβίωσή τους. Κατά τον Δαμανάκη (2000), βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί αυτή η πολιτισμική επικοινωνία είναι τα εμπλεκόμενα μέλη να απαλλαγούν από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τους και στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας να ανεχτούν την αμφισβήτηση ερμηνευτικών σχημάτων του δικού τους πολιτισμού, προκειμένου να οδηγηθούν στην ανάδειξη κοινών αξιών και κανόνων που θα εξασφαλίσουν ένα μίνιμουμ κοινωνικής συναίνεσης και αποδοχής. Η ανάπτυξη αυτού του κοινού συστήματος αξιών αποτελεί μια πρόκληση για το εκπαιδευτικό και πολιτικό σύστημα κάθε κοινωνίας, καθώς συνίσταται στην καλλιέργεια δικαιωμάτων και ευθυνών για όλους, τα οποία θα απορρέουν από πολιτικές που θα ευνοούν όχι τον αποκλεισμό αλλά την ένταξη των διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων σε μια κοινωνία συνοχής, θεμελιωμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αρχές του δικαίου (Gundara, 2009).

Ωστόσο, ενώ σ' ένα θεωρητικό επίπεδο υπάρχει σύγκλιση απόψεων μεταξύ των εκπροσώπων της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής για το ποιες είναι οι βασικές αρχές που τη διέπουν, στο επίπεδο της εφαρμογής της έχει αναπτυχθεί αρκετή συζήτηση καθώς από τη μια πλευρά υποστηρίζεται ότι κατά την εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να αποσιωπούνται οι αναφορές στις πολιτισμικές διαφορές με το επιχείρημα ότι η μεία σε αυτές ενδεχομένως να συμβάλλει στην ενδυνάμωση των εθνοτικών στερεοτύπων και του κοινωνικού διαχωρισμού. Σε αυτή όμως την αντιμετώπιση των πολιτισμικών διαφορών ελλοχεύει ο κίνδυνος αφενός να μην καλύπτει το σχολείο την ανάγκη κάποιων ατόμων για αυτοπροσδιορισμό, αφετέρου να υπονοεί λανθασμένες αντιλήψεις σχετικά με την κανονικότητα και τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν τα άτομα που ανήκουν στο κοινωνικό σώμα (Auernheimer, 2009).

Από την άλλη πλευρά υπάρχει η άποψη ότι εφόσον ο στόχος μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι η συνάντηση και αλληλεπίδραση μεταξύ φορέων διαφορετικών πολιτισμών, οι οποίοι καλούνται να συμβιώσουν στο πλαίσιο μιας κοινωνίας, απαιτείται κατά την εκπαιδευτική πράξη η προετοιμασία των μαθητών για αυτή τη συνάντηση σε γλωσσικό επίπεδο και σε επίπεδο απόκτησης ικανοτήτων.

Σε γλωσσικό επίπεδο, κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού συστήματος θα πρέπει να είναι η μεταβίβαση και η κατάκτηση σε υψηλό βαθμό απ' όλους τους μαθητές του πλειοψηφικού

κώδικα επικοινωνίας που θα τους καταστήσει ικανούς να συμμετέχουν επί ίσοις όροις στην κοινωνική ζωή, την επαγγελματική – οικονομική δραστηριότητα καθώς και στην πολιτισμική συνάντηση και τη δόμηση του νέου συστήματος αξιών (Γκότοβος, 2007). Σε αυτό το σημείο απαιτείται έγκαιρη συστηματική και σοβαρή στήριξη των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο θεσμών αλλά και σε επίπεδο υλοποίησης, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν ανταγωνιστικά στα κοινωνικά δρώμενα.

Σε επίπεδο ικανοτήτων, απαιτείται από το εκπαιδευτικό σύστημα η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας (intercultural competence) σε όλους τους μαθητές. Πρόκειται για μια σειρά από εκπαιδευτικούς στόχους και μεθόδους που αποσκοπούν στο να μεταβιβάσουν στους μαθητές κατάλληλες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες (Byram, 1997, Banks & McGee-Banks, 2007) που θα τους καταστήσουν ικανούς να γνωρίσουν τον «άλλο», να γεφυρώσουν την απόσταση μεταξύ του «εγώ» και του «άλλου» και να κατανοήσουν ότι η αδυναμία ή η δυσκολία πολιτισμικής συνάντησης με τους «άλλους» δεν οφείλεται μόνο στις πολιτισμικές διαφορές αλλά κυρίως στις κοινωνικές ανισότητες και ασυμμετρίες που υπάρχουν στο δομικό σύστημα πρόσβασης των κοινωνικών αγαθών (Γκόβαρης, 2005).

Ωστόσο γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων ξεπερνά τα όρια και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς είναι ζητήματα πολιτικών αποφάσεων. Όμως, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης και με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να μπουν οι βάσεις γεφύρωσης της απόστασης με το να βοηθηθεί το άτομο να αντιληφθεί ότι κατά την εμπλοκή του σε μια πολιτισμική συνάντηση εκφράζει απόψεις, ιδεολογίες, διατυπώνει ερμηνείες οι οποίες είναι συχνά εγκλωβισμένες στα δικά του υποκειμενικά ερμηνευτικά σχήματα, που τους έχει δώσει οικουμενικό χαρακτήρα, και να προβεί σ' ένα κριτικό αναστοχασμό του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνεται τους «άλλους» (Δαμανάκης, 2000, Vandebroek, 2004).

Επίσης η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν μένει μόνο στην κριτική αντιμετώπιση των πολιτισμικών αυτονόητων του κάθε ατόμου, αλλά προχωρεί και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στην ικανότητα του ατόμου να αναλύει και να κρίνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές του «άλλου» μέσα από την οπτική και το πλαίσιο συνθηκών ζωής του «άλλου» (Auerheimer, 2009). Είναι λοιπόν χρήσιμο για το άτομο να αποκτήσει «γνώσεις» για τους πολιτισμούς των «άλλων», οι οποίες αντανάκλουν την καθημερινή τους πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί και εξελιχθεί στα πλαίσια του αυτοπροσδιορισμού τους (Γκόβαρης, 2005). Ωστόσο, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος η προσπάθεια γνωριμίας με τους πολιτισμούς των «άλλων» να διολισθήσει σε μια τουριστική προσέγγιση και εξωτικοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς (Derman- Sparks, 1989), με αποτέλεσμα τα προσωπικά βιώματα του «άλλου» να εγκλωβίζονται σε στατικές κατηγοριοποιήσεις και έτσι να οδηγούμαστε στην αναπαραγωγή στερεοτύπων ή ακόμη και στη δημιουργία νέων.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι στο σύγχρονο σχολείο, απαιτείται μια δυναμική προσέγγιση και ερμηνεία της διαφορετικότητας, η οποία θα είναι έγκαιρη, συστηματική και σοβαρή (Banks & McGee-Banks, 2007). Έχει αποδειχτεί ότι η απλή επαφή με το διαφορετικό δεν αρκεί για να αποτελέσει τη βάση για μια γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ενδέχεται μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις να οδηγήσει και στην ενίσχυση των στερεοτυπικών αντιλήψεων (Byram, 1997, Vandebroek, 2004). Υποστηρίζεται, λοιπόν, ότι από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να καλλιεργείται στα παιδιά η διαπολιτισμική ικανότητα με την αναζήτηση δραστηριοτήτων μέσα από τη θεματοποίηση της πολυπολιτισμικότητας και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών (Κούσουλας, 2006).

Έτσι ώστε τα παιδιά να μάθουν να αμφισβητούν την «αληθινή» γνώση, να αναστοχάζονται τις υποκειμενικές τους γνώσεις, να προσεγγίζουν κάθε θέμα από πολλές οπτικές, να εντοπίζουν τις ομοιότητές και τις διαφορές τους, να τις συζητούν, να αντιμετωπίζουν με ευελιξία τις «συγκρούσεις» τους και, γενικότερα, να εξοικειωθούν με ανάλογες διαδικασίες οι οποίες είναι ικανές να προετοιμάσουν όλα τα παιδιά για να συμμετάσχουν σε έναν ουσιαστικό διαπολιτισμικό διάλογο (Γκόβαρης, 2008).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο άρθρο αυτό αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού που σκοπό έχει να εξετάσει τις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας για τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Στον ερευνητικό αυτό σχεδιασμό ως εργαλεία χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και συνεντεύξεις.

Στην εργασία αυτή θα προσεγγίσουμε το συγκεκριμένο θέμα με ερωτήσεις που εξετάζουν τις απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με:

- την ορατότητα της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου (δηλαδή μέσα από ποια στοιχεία ή αναφορές των μαθητών οι νηπιαγωγοί τους αντιλαμβάνονται - αν τους αντιλαμβάνονται - ως εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς) και
- τη υποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας από τις νηπιαγωγούς στο χώρο του νηπιαγωγείου εστιάζοντας
 - ◆ στο παιδαγωγικό υλικό που προσκομίζουν στο νηπιαγωγείο και
 - ◆ στις πτυχές της διαφορετικότητας και τα θέματα μέσα από τα οποία οι νηπιαγωγοί την προσεγγίζουν και την επεξεργάζονται με τους μαθητές τους (τα θέματα αυτά μπορεί να επιλέγονται από τις νηπιαγωγούς ή να αναδύονται από τους μαθητές).

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από ερωτήσεις κλειστού τύπου, κυρίως, που περιλάμβαναν μια σειρά δηλώσεων στις οποίες οι νηπιαγωγοί τοποθετούνταν δηλώνοντας κάθε φορά τη συχνότητα με την οποία τις διαπίστωναν ή τις εφαρμόζαν αυτές τις δηλώσεις βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert (*Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντοτε*) που έπαιρνε βαθμούς από 0=*Ποτέ* ως 4=*Πάντοτε*. Επομένως όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος, τόσο υψηλότερη είναι και η συχνότητα με την οποία συναντάται η συγκεκριμένη ενέργεια ή άποψη των νηπιαγωγών. Ο έλεγχος αξιοπιστίας των ερωτήσεων αυτών έδωσε γενικό δείκτη αξιοπιστίας Cronbach A=0,81. Εδώ θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από τα πρώτα 105 σωστά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συγκεντρώσαμε.

2.1. Πληθυσμός - Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι όλοι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2009-2010 σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και το δείγμα της έρευνάς μας είναι τυχαίο και το αποτελούν 105 νηπιαγωγοί της Δυτικής Κρήτης (50 από το Νομό Ρεθύμνης και 55 από το Νομό Χανίων).

Ηλικιακά το δείγμα μας είναι μοιρασμένο σε τρεις ομάδες και θα λέγαμε ότι όλες οι ηλικίες εκπροσωπούνται σε σχεδόν ίσο βαθμό, ενώ όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας περίπου οι μισοί νηπιαγωγοί του δείγματος (48%) έχουν από 1-10 χρόνια προϋπηρεσία, το 24% έχει από 11-20 χρόνια και το 28% έχει 21 και άνω έτη προϋπηρεσίας.

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών το 48% των νηπιαγωγών έχει τελειώσει Παιδαγωγικά

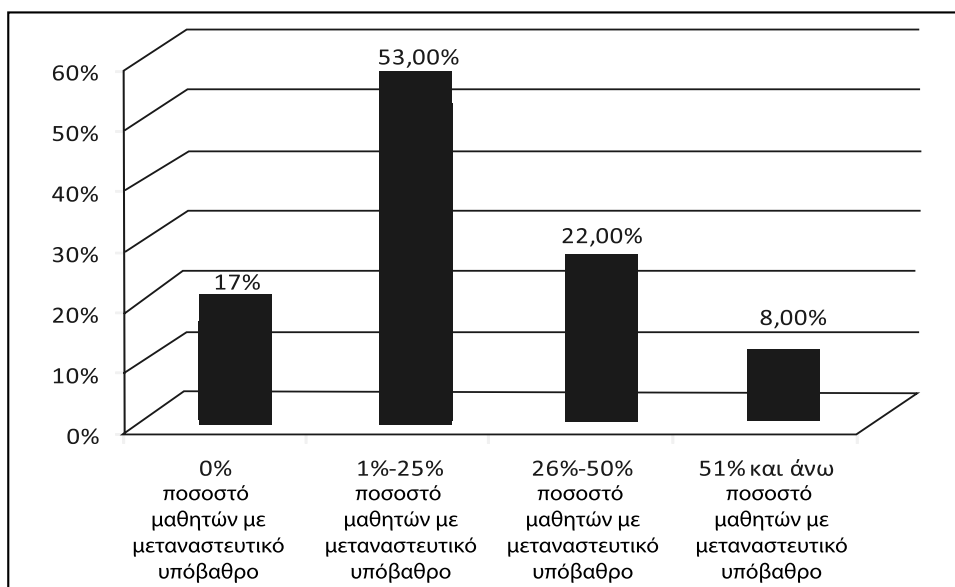
Τμήματα και το 54% Σχολές Νηπιαγωγών, εκ των οποίων το 42% έχει παρακολουθήσει και εξομώση. Ένα μικρό ποσοστό (14%) δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο, ένα μικρότερο ποσοστό (9,5%) διαθέτει δεύτερο πτυχίο και μόλις το 3% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο.

Σε ερώτηση που έγινε στις νηπιαγωγούς του δείγματος για το κατά πόσο είναι ενημερωμένες σχετικά με θέματα διαχείρισης της ετερότητας μόνο το 25,7% του δείγματος μας απάντησε ότι είχε παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα σε επίπεδο βασικών σπουδών και μόνο το 27,6% μας δήλωσε ότι είχε παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

2.2. Παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις των νηπιαγωγών του δείγματος

Η αναλυτική ποσοστιαία παρουσία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις των νηπιαγωγών του δείγματος τη σχολική χρονιά 2009-2010 παρουσιάζεται στο Γράφημα 1, όπου το 17% των νηπιαγωγών του δείγματος δήλωσε ότι δεν είχε μαθητές με μεταναστευτική προέλευση έναντι του 83% των νηπιαγωγών που δήλωσε ότι είχε. Από τις νηπιαγωγούς που δήλωσαν θετική παρουσία το 53% ανέφερε ότι ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός αποτελούσε μέχρι το 25% του συνόλου της τάξης τους, το 22% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο αποτελούσαν το 26%- 50% της τάξης τους και το 8% των νηπιαγωγών δήλωσε ότι οι εν λόγω μαθητές αποτελούσαν το 51% και άνω των μαθητών της τάξης τους.

Γράφημα 1: Ποσοστιαία παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις των νηπιαγωγών του δείγματος σύμφωνα με τις δηλώσεις τους



Οι γλώσσες που ομιλούνται από τους μαθητές στις τάξεις των νηπιαγωγών του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, είναι: Αλβανικά, Βουλγάρικα, γλώσσες των χωρών της Μέσης Ανατολής, Σλαβικές γλώσσες, Δυτικοευρωπαϊκές γλώσσες, Ρωσικά και

Ινδικά. Ειδικότερα, οι γλώσσες που ομιλούνται σε μεγαλύτερη συχνότητα είναι η Αλβανική, που τη δήλωσε το 66% των νηπιαγωγών και η Βουλγαρική, που τη δήλωσε το 19%.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1. Η «ορατότητα» της εθνοπολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου

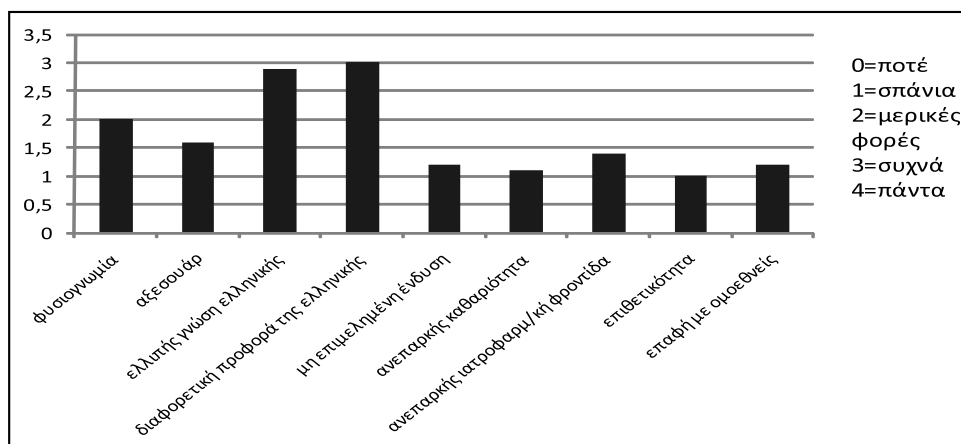
Καταρχήν θελήσαμε να διερευνήσουμε την «ορατότητα» της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στις τάξεις του νηπιαγωγείου, το αν και κατά πόσο δηλαδή, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, η παρουσία παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο καθιστά εμφανή την εθνοπολιτισμική ετερότητα στις τάξεις τους.

Το ζήτημα αυτό επιχειρήσαμε να το διερευνήσουμε μέσα από δύο διαστάσεις:

- α) αν οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν συγκεκριμένα στοιχεία στην υπόσταση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που σηματοδοτούν τη διαφορετικότητά τους από τ' άλλα παιδιά της τάξης τους και
- β) κατά πόσο, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των νηπιαγωγών, τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο μεταφέρουν στην τάξη τους στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού.

Σχετικά με την πρώτη διάσταση ζητήσαμε από τις νηπιαγωγούς να τοποθετηθούν σε μια σειρά από στοιχεία στα οποία, κατά την εκτίμησή τους, εστιάζεται η διαφορετικότητα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Τα στοιχεία αυτά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται τα άμεσα διακριτά στοιχεία της εθνοπολιτισμικής ετερότητας, όπως τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά, ο ιδιαίτερος τρόπος ένδυσης (π.χ. σάρι, ή κάποια ιδιαίτερα κοσμήματα κ.λπ.), η μη κατοχή της ελληνικής ή η διαφορετική προφορά της. Στη δεύτερη ομάδα αναφέρονται τα στοιχεία εκείνα που συνδέονται έμμεσα με την εθνοπολιτισμική ετερότητα και τα οποία σχετίζονται με την ανάπτυξη στερεοτύπων, όπως μη επιμελημένη ένδυση, ελλιπής σωματική καθαριότητα, ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική φροντίδα, επιθετικότητα καθώς και η διάθεση επαφής μόνο με ομοεθνείς (Αθανασίου & Γκότοβος, 2002).

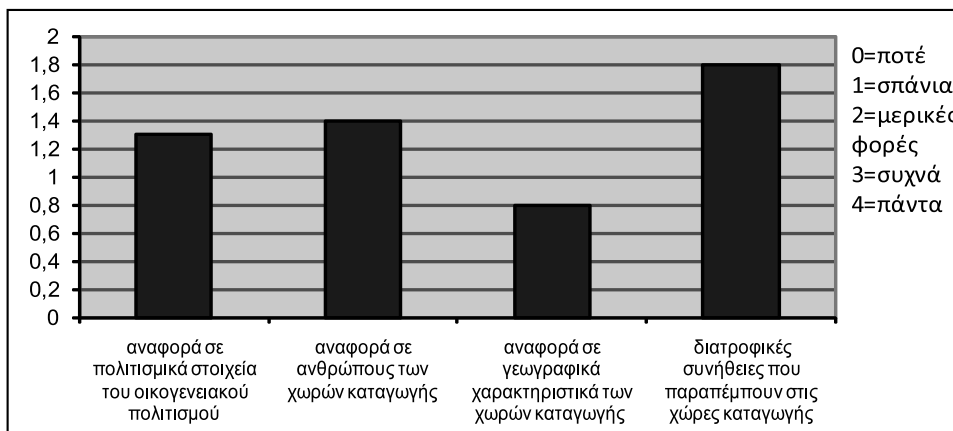
Γράφημα 2: Στοιχεία που παραπέμπουν στη διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος



Όπως φαίνεται από τους μέσους όρους που παρουσιάζονται στο Γράφημα 2, οι νηπιαγωγοί εντοπίζουν τη διαφορετικότητα των μαθητών τους στην ομάδα των διακριτών στοιχείων της εθνοπολιτισμικής ετερότητας και κυρίως στο επίπεδο της ελλιπούς γνώσης τους στην ελληνική γλώσσα και της διαφορετικής προφοράς της. Αντιθέτως, χαρακτηριστικά που προδίδουν στερεοτυπικές προσεγγίσεις (π.χ. ανεπαρκής καθαριότητα, μη επιμελημένη ένδυση, επιθετικότητα κ.ά.) δεν φαίνεται να είναι τα κύρια στοιχεία ετερότητας που αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί στην τάξη τους.

Η δεύτερη διάσταση μέσα από την οποία επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την «ορατότητα» της ετερότητας στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με το αν και κατά πόσο οι νηπιαγωγοί διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο μεταφέρουν στο σχολείο στοιχεία, βιώματα ή εμπειρίες, από τον οικογενειακό τους πολιτισμό. Τα σημεία αναφοράς μέσα από τα οποία διερευνάται αυτή η διάσταση σχετίζονται είτε με άμεσες αναφορές των ίδιων των μαθητών σε στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού (όπως ήθη και έθιμα, χορούς, τραγούδια, παραδόσεις, γιορτές κ.λπ.), σε πρόσωπα που ζουν στις χώρες καταγωγής τους (παππούδες, γιαγιάδες κ.λπ.) ή σε γεωγραφικά χαρακτηριστικά των χωρών καταγωγής τους, είτε με έμμεσες αναφορές μέσω του φαγητού που οι μαθητές φέρνουν στο σχολείο.

Γράφημα 3: Έκφραση της διαφορετικότητας από τους ίδιους τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέσα στην τάξη, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος



Το πρώτο στοιχείο που διαπιστώνουμε παρατηρώντας το Γράφημα 3 είναι ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, καταγράφεται μια χαμηλή συχνότητα έκφρασης μέσα στην τάξη βιωμάτων ή εμπειριών των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που παραπέμπουν στον οικογενειακό πολιτισμό, καθώς οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ του «σπάνια» και του «μερικές φορές». Μάλιστα βλέπουμε ότι κοντά στις «μερικές φορές» βρίσκονται μόνο οι έμμεσες αναφορές, δηλαδή οι διατροφικές συνήθειες, πράγμα που μπορεί να σηματοδοτεί ότι στο σπίτι γίνεται μια αναφορά σε πολιτισμικά στοιχεία των χωρών καταγωγής, αλλά μπορεί και να συνδέονται αυτές οι συνήθειες με τα γευστικά γούστα της οικογένειας. Οι υπόλοιπες τρεις παράμετροι που μας δείχνουν την εκούσια και εμπρόθετη διάθεση των παιδιών να εκφράσουν μέσα στην τάξη στοιχεία από την εθνοπολιτισμική τους ετερότητα

παρουσιάζουν ακόμη χαμηλότερη συχνότητα και βρίσκονται γύρω στο «σπάνια». Έτσι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, αν γίνουν κάποιες αναφορές, αυτές θα αφορούν κυρίως πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντός τους και κάποια πολιτισμικά στοιχεία και σπανιότερα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των χωρών καταγωγής.

Αυτή η αρκετά χαμηλή συχνότητα αναφοράς των ίδιων των παιδιών σε στοιχεία του οικογενειακού τους πολιτισμού μέσα στην τάξη δημιουργεί διάφορα ερωτήματα, όπως:

- Αν και σε ποιο βαθμό το παιδί με μεταναστευτικό υπόβαθρο βιώνει μέσα στην οικογένειά του κάποια μορφή πολιτισμικής ετερότητας για να τη μεταφέρει και στο σχολείο;
- Αν και κατά πόσο μέσα στο σχολείο το παιδί ενθαρρύνεται να εκφράσει την ετερότητά του ή αν αποθαρρύνεται ή αν επικρατεί μία κατάσταση στην οποία δεν παρατηρείται ούτε ενθάρρυνση ούτε αποθάρρυνση;

3.2. Η «υποδοχή» της εθνοπολιτισμικής ετερότητας από το χώρο του νηπιαγωγείου

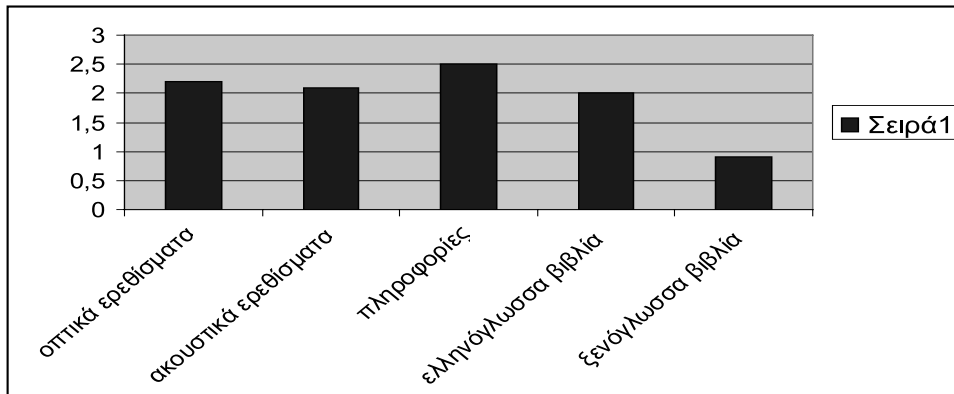
Ένα μέρος των παραπάνω ζητημάτων προσπαθήσαμε να το προσεγγίσουμε μέσα από μια πρώτη περιγραφική διερεύνηση του πώς υποδέχεται ο χώρος του νηπιαγωγείου την εθνοπολιτισμική ετερότητα και των μηνυμάτων που θέλει να δώσει η «αρχιτέκτονας» του χώρου, η νηπιαγωγός, μέσα από τα υλικά που προβάλλει και χρησιμοποιεί κατά την εκπαιδευτική πράξη (Coelho, 2007). Όπως είναι γνωστό, η διδασκαλία στο νηπιαγωγείο στηρίζεται ή θα πρέπει να στηρίζεται στις εμπειρίες των παιδιών, στη δημιουργία βιωματικών καταστάσεων και στην ενεργοποίηση των αισθήσεων των παιδιών. Γι' αυτό και τα υλικά που υπάρχουν μέσα στην τάξη έχουν πολύ μεγάλη σημασία.

Μέσα, λοιπόν, από μια σειρά ερωτήσεων που θέσαμε στις νηπιαγωγούς του δείγματος θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο η διαμόρφωση και η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου δίνει ερεθίσματα σε όλους τους μαθητές αφενός να εκφράσουν το όποιο διαφορετικό τους βίωμα και αφετέρου να αποκτήσουν συνείδηση της ετερότητας που υπάρχει γύρω τους και να την αντιληφθούν ως μια κανονικότητα, μια όψη της κοινωνικής πραγματικότητας που ζουν.

Ειδικότερα, διερευνήσαμε σε ποια συχνότητα οι νηπιαγωγοί παρέχουν στους μαθητές τους

- α) οπτικά ερεθίσματα, όπως εμπορικό – διακοσμητικό υλικό που παραπέμπει και σε διαφορετικούς από τον κυρίαρχο πολιτισμούς ή στη συνύπαρξη, στη συνεργασία ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς κ.λπ.
- β) ακουστικά ερεθίσματα, όπως ακρόαση διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμικά ποικίλων μελωδιών, ρυθμών, τραγουδιών κ.λπ.
- γ) πληροφορίες για διαφορετικές γλώσσες, θρησκείες, χώρες, διαφορετικές κοινωνικές δομές κ.λπ.
- δ) ελληνόγλωσσα βιβλία, πληροφοριακά ή λογοτεχνικά, που να αναφέρονται σε άλλους λαούς ή να έχουν ήρωες παιδιά άλλων χωρών ή να διαδραματίζονται σε άλλο πολιτισμικό χώρο κ.λπ.
- ε) ξενόγλωσσα βιβλία, πληροφοριακά ή λογοτεχνικά, που πέρα από την ενημέρωση των μαθητών στις διάφορες γραφές τους βοηθούν να αντιληφθούν και τη διάσταση ενός άλλου πολιτισμικού χώρου στον οποίο οι μαθητές βρίσκουν ομοιότητες ή διαφορές.

Γράφημα 4: Διαμόρφωση και οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών



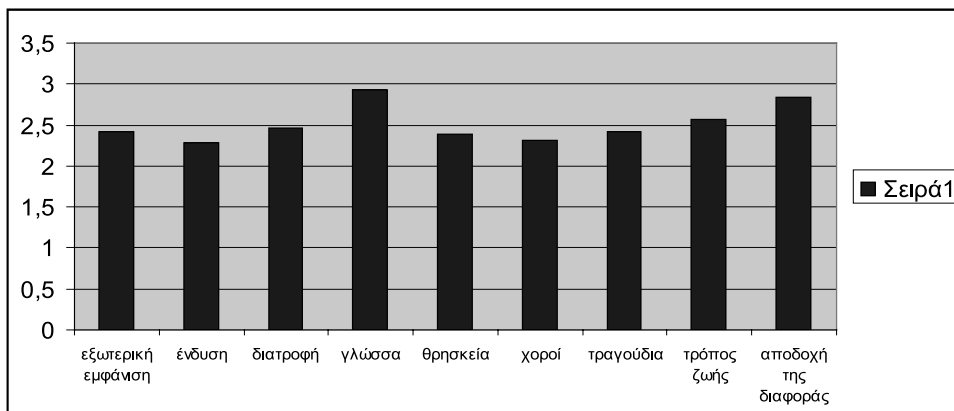
Μελετώντας τη συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω παραμέτρων (βλ. Γράφημα 4) φαίνεται ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, «μερικές φορές» ως «συχνά» παρέχουν στους μαθητές τους πληροφορίες, οπτικά ερεθίσματα, ακουστικά ερεθίσματα και χρησιμοποιούν ελληνόγλωσσα βιβλία που παραπέμπουν στη διαφορετικότητα. Εκεί που καταγράφεται μία υστέρηση είναι στη χρήση ξενόγλωσσων βιβλίων.

Οστόσο, πέρα από τη μη ουσιαστική χρήση ξενόγλωσσων βιβλίων, από τις άλλες παραμέτρους διαφαίνεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών, μια τάση χρήσης ποικίλου πολιτισμικού υλικού, στοιχείο που ενδεχομένως να μπορεί να υποβοηθήσει τη διαμόρφωση της αντίληψης των μαθητών περί διαφορετικότητας.

3.3. Πτυχές και θέματα προσέγγισης της συζήτησης για τη διαφορετικότητα

Στη συνέχεια επιχειρήσαμε να δούμε σε ποιες συγκεκριμένες πτυχές της διαφορετικότητας εστιάζει η νηπιαγωγός τη συζήτηση με τους μαθητές της, ζητώντας από τις νηπιαγωγούς του δείγματος να σημειώσουν τη συχνότητα με την οποία αναφέρονται σε κάποιες από αυτές.

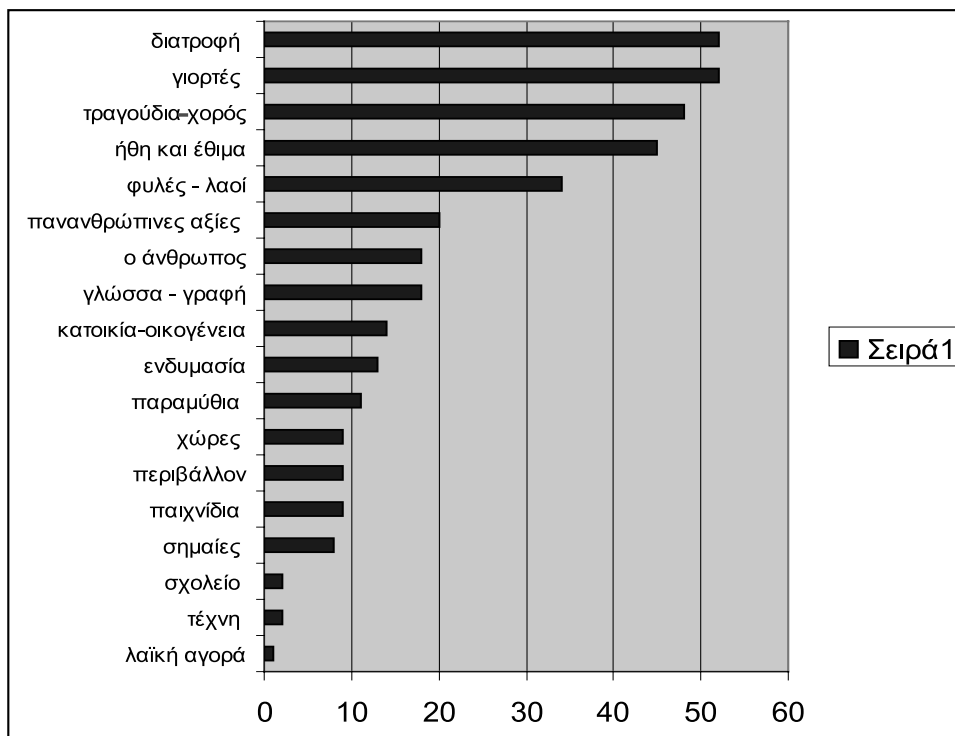
Γράφημα 5: Πτυχές προσέγγισης της συζήτησης για τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη



Όπως προκύπτει από το Γράφημα 5, η συζήτηση μέσα στην τάξη επεκτείνεται σε ποι- κίλες πτυχές, όπως εξωτερική εμφάνιση, ένδυση, διατροφή, γλώσσα, θρησκεία, χοροί, τρα- γούδια, τρόπος ζωής, αποδοχή της διαφοράς και η συχνότητα προσέγγισής τους, σύμφω- να με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών, είναι πάνω από «μερικές φορές» και τείνει προς «συχνά». Μεγάλη συχνότητα έχουν οι πτυχές που σχετίζονται με τη γλώσσα (Μ.Ο. 2,9) και με την αποδοχή της διαφοράς (Μ.Ο. 2,8) και ακολουθούν οι άλλες πτυχές. Αυτό σημαίνει ότι στις περισσότερες περιπτώσεις που εισάγονται από τη νηπιαγωγό ή αναδύονται από τα παιδιά ερεθίσματα για τη διαφορετικότητα γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτά.

Έτσι, με δεδομένο ότι στο νηπιαγωγείο η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με βάση το θέμα, ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς του δείγματος να εκφράσουν την άποψή τους σχετι- κά με το αν κάποια θέματα προσφέρονται περισσότερο για να προσεγγίσουν τη διαφορε- τικότητα. Η πλειονότητα των νηπιαγωγών (93%) απάντησε θετικά και διατύπωσε μια σειρά από θέματα και μόνο το 7% του δείγματος δήλωσε ότι μέσα από όλα τα θέματα μπορεί να προσεγγιστεί η διαφορετικότητα.

Γράφημα 6: Θέματα προσέγγισης της διαφορετικότητας



Παρατηρώντας το Γράφημα 6 διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερα μεγάλη ποικιλία θεμάτων, ενώ τις περισσότερες αναφορές σε ποσοστό άνω του 35% του δείγματος συγκε- ντρώνουν τα «κλασικά», θα λέγαμε, θέματα προσέγγισης της διαφορετικότητας, όπως δια- τροφή, γιορτές, τραγούδια, χοροί, ήθη και έθιμα, φυλές - λαοί, στα οποία η διαφορά είναι εμφανής και προσεγγίζεται εύκολα. Αντίθετα, σε ποσοστά κάτω του 20% του δείγματος

κινούνται οι αναφορές σε θέματα όπως τέχνη, παιχνίδια, χώρες, σημαίες που έχουν ιδιαίτερα σημαντικές παγκόσμιες και διαπολιτισμικές πτυχές, οι οποίες, όμως, δεν φαίνεται να επισημαίνονται από τις νηπιαγωγούς.

Συσχετίζοντας με το t-test τα δεδομένα της υποδοχής της ετερότητας από το χώρο του νηπιαγωγείου και τη νηπιαγωγό με τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος, φάνηκε ότι στατιστικώς σημαντικά διαφοροποιούνταν μόνο οι νηπιαγωγοί που είχαν γνώσεις Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, οι οποίες δήλωσαν ότι περισσότερες φορές αναδείκνυαν τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη με όλους αυτούς τους τρόπους που παρουσιάσαμε. Ειδικότερα, φάνηκε ότι πιο θετικές ήταν οι νηπιαγωγοί που είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και όχι εκείνες που είχαν παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο.

4. Συζήτηση των ευρημάτων

4.1. Η ορατότητα της ετερότητας των μαθητών μέσα στην τάξη

Το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος εντοπίζουν κυρίως τη διαφορετικότητα των μαθητών τους στο επίπεδο της επάρκειάς τους στην επίσημη γλώσσα επικοινωνίας μέσα στο σχολείο, ίσως να οφείλεται στις «δυσκολίες» που αντιμετωπίζουν όταν διαπιστώνουν αδυναμία επίτευξης επικοινωνίας με τους δίγλωσσους μαθητές τους και τους γονείς τους, ζητήματα για τα οποία σύμφωνα με άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι νιώθουν συχνά απροετοίμαστοι να τα διαχειριστούν (Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007).

Το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί δεν χρησιμοποιούν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά της ετερότητας για να εντοπίσουν τη διαφορετικότητα στην τάξη τους, μπορεί να δείχνει ότι δεν αντιμετωπίζουν με στερεότυπα τα διπολιτισμικά και διγλωσσικά παιδιά της τάξης τους. Ειδικότερα, το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί δεν φαίνεται να υποστηρίζουν σε μεγάλη συχνότητα ότι τα παιδιά των μεταναστών είναι παιδιά «παραμελημένα» συνάδει με άλλα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας σχετικά με τη γονική εμπλοκή των αλλοδαπών, όπου οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι δεν θεωρούν τους αλλοδαπούς γονείς ως «αδιάφορους» γονείς (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, υπό έκδοση).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί σήμερα αρχίζουν να αντιλαμβάνονται την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών τους κυρίως με δείκτες επίτευξης της επικοινωνίας μέσα στην τάξη και όχι μέσα από στερεοτυπικά σχήματα που, όταν λαμβάνονται υπόψη συνδέονται άμεσα με κοινωνικούς δείκτες και καθιστούν τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο σημαντικά διαφορετικούς από τους συμμαθητές τους. Όμοια ευρήματα καταγράφει και η έρευνα της Χατζηθεοδούλου-Λοιζίδου (2008) που έγινε σε δείγμα 256 φιλόλογων που υπηρετούσαν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, όπου μεταξύ άλλων εξέταζε και τη διαμόρφωση στερεοτυπικών αναπαραστάσεων των φιλόλογων για τους αλλοδαπούς μαθητές και η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε τη γλώσσα και ειδικότερα τη χρήση της Ελληνικής, ως το κυρίαρχο στοιχείο που κάνει εμφανή την κοινωνική ταυτότητα του «αλλοδαπού» ή «μετανάστη» μαθητή.

Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε μικρή συχνότητα, όπως παρατηρούν οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας, εκφράζουν τη διαφορετικότητά τους στην τάξη του νηπιαγωγείου και κυρίως έμμεσα μέσω των διατροφικών τους συνηθειών.

Το εύρημα ότι λείπουν αναφορές των παιδιών αυτών σε ανθρώπους, γεωγραφικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των χωρών καταγωγής τους μπορεί να οφείλεται στις ελλείψεις

προσωπικές γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών λόγω του νεαρού της ηλικίας τους – πράγμα που είναι αναμενόμενο.

Μπορεί, ακόμη να οφείλεται και σε μια κατάσταση επιπολιτισμού την οποία διέρχεται η οικογένεια των παιδιών με μεταναστευτική προέλευση που, αλληλεπιδρώντας με τη νέα κοινωνία υποδοχής, ενδεχομένως να εγκατέλειψε ή να διαφοροποίησε κάποια πολιτισμικά στοιχεία της χώρας προέλευσης της κρίνοντάς τα ως μη λειτουργικά στις νέες συνθήκες διαβίωσης της. Έτσι, μεταξύ του οικογενειακού πολιτισμού των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και του σχολικού πολιτισμού ίσως να μην υπάρχουν ευδιάκριτες διαχωριστικές γραμμές.

Μπορεί, τέλος, να οφείλεται στα μηνύματα που στέλνει το σχολικό περιβάλλον για τη θέση που έχει σε αυτό το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και για το ποια θα πρέπει να είναι η σχέση των μαθητών με το κεφάλαιο αυτό⁴. Ωστόσο αυτά είναι ζητήματα που για να απαντηθούν χρειάζονται ποιοτικές μεθόδους που ξεφεύγουν από τα όρια της παρούσας έρευνας.

4.2. Διαμόρφωση και οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου

Μέσα από μία πρώτη περιγραφική διερεύνηση της συχνότητας των αναφορών στην ετερότητα διαφαίνεται λοιπόν σύμφωνα με τα λεγόμενα των νηπιαγωγών μία τάση χρήσης ποικίλου πολιτισμικού υλικού η οποία μπορεί να μη καταγράφεται σε υψηλές συχνότητες, είναι όμως σαφής η ύπαρξή της. Η χαμηλή συχνότητα που εμφανίζεται στη χρήση ξενόγλωσσων βιβλίων μπορεί να οφείλεται σε αντικειμενικούς λόγους μη γνώσης των γλωσσών από τις νηπιαγωγούς, γεγονός που δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στη διαχείριση αυτών των βιβλίων. Βέβαια, ο στόχος της χρήσης τους δεν είναι η ανάγνωσή τους, αλλά ξεφυλλίζοντάς τα να ανακαλύψουν τα παιδιά είτε οικείες πολιτισμικές εικόνες είτε ομοιότητες και διαφορές μεταξύ του δικού τους πολιτισμού και των άλλων σε διάφορα επίπεδα είτε ακόμα το ότι παιδιά με διαφορετικές γλώσσες και χώρες αρέσκονται στα ίδια αναγνώσματα (π.χ. Κοκκινোসκουφίτσα κ.ά) (Mayesky, 2009).

Το ερώτημα βέβαια που τίθεται και που στα πλαίσια του άρθρου αυτού θα μείνει αναπάντητο, καθώς απαιτεί ποιοτικά εργαλεία για να διερευνηθεί, είναι αν η χρήση αυτού του υλικού από τις νηπιαγωγούς γίνεται με ένα φολκlorικό τρόπο, στα πλαίσια μια τουριστικής προσέγγισης (π.χ. να ντύσουμε στις Απόκριες τα παιδιά Ινδιάνους ή Κινέζους) ή προχωρούν και παραπέρα και συζητούν με τους μαθητές για τη διαφορετικότητα του τρόπου ζωής αυτών των λαών (π.χ. για το πώς ζούσαν οι Ινδιάνοι, οι ιθαγενείς δηλαδή Αμερικανοί, τους παράγοντες που επηρέασαν τον τρόπο ζωής τους, τις συνθήκες εξαφάνισής τους κ.λπ.) με τρόπο ανάλογο στην ηλικία τους και προς την κατεύθυνση μιας δυναμικής προσέγγισης της ετερότητας, αποδυνάμωσης των στερεοτύπων και της μονοδιάστατης αντίληψης των πραγμάτων;

Επιπρόσθετα θα πρέπει κανείς να το δει το συγκεκριμένο ερώτημα σε σχέση με τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις.

4.3. Πτυχές προσέγγισης της συζήτησης για τη διαφορετικότητα μέσα στην τάξη

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι νηπιαγωγοί συζητούν σε σχετικά ικανοποιητική συχνότητα αρκετές πτυχές της διαφορετικότητας. Μεγάλη συχνότητα έχουν οι πτυχές που σχετίζονται αφενός με τη γλώσσα και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στην

παρουσία μέσα στην τάξη παιδιών με μη γνώση της Ελληνικής ή με διαφορετική προφορά, όπως φάνηκε νωρίτερα.

Ο δεύτερος τομέας που παρουσιάζει υψηλή συχνότητα συζήτησης, σύμφωνα με τις δηλώσεις των νηπιαγωγών, είναι η αποδοχή της διαφοράς. Το γεγονός ότι αυτή η πτυχή συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των μαθητών και της νηπιαγωγού για συζήτηση πιθανότατα να πηγάζει από τις άμεσες εμπειρίες που βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη τους ή το σχολείο τους και να σηματοδοτεί την ανάγκη για στοχευμένη και μεθοδευμένη θεματοποίηση και επεξεργασία της διαφορετικότητας. Ενδέχεται, επίσης, η έμφαση στην αποδοχή της διαφοράς να αποκαλύπτει μία πεποίθηση των νηπιαγωγών για το ρόλο του σχολείου στην κοινωνικοποίηση των παιδιών στην πολυπολιτισμική κοινωνία ή, ακόμα, να δείχνει την πρόθεση τους να εφαρμόσουν ένα βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, «...τα παιδιά να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

4.4. Θέματα προσέγγισης της διαφορετικότητας μέσα στην τάξη

Οι νηπιαγωγοί του δείγματος, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, προσεγγίζουν τη διαφορετικότητα με μία ποικιλία θεμάτων. Ωστόσο, με μεγαλύτερη συχνότητα χρησιμοποιούν θέματα στα οποία οι πτυχές της διαφορετικότητας που συζητούν (διατροφή, γιορτές, τραγούδια, χοροί) είναι ιδιαίτερα εμφανείς και για τις οποίες προφανώς μπορούν ευκολότερα να εξασφαλίζουν σχετικές πληροφορίες και εποπτικό υλικό, όπως προκύπτει και από τις προηγούμενες απαντήσεις τους σε σχετικές ερωτήσεις.

Η χαμηλή συγκέντρωση αναφορών σε θέματα όπως τέχνη, παιχνίδια, χώρες, σημαίες δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν επισημαίνουν σε αυτά τα θέματα πτυχές που θα μπορούσαν να προσεγγίσουν διαπολιτισμικά. Επίσης, η σχετικά χαμηλή συχνότητα της «γλώσσας» ως θέματος επεξεργασίας της διαφορετικότητας, παρά την ιδιαίτερη προβολή της ως πτυχής συζήτησης της διαφορετικότητας και του εντοπισμού της ως ενός από τα κυρίαρχα στοιχεία της διαφορετικότητας των παιδιών, ίσως δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί ενδεχομένως να αδυνατούν να ξεφύγουν από το εθνικό παράδειγμα και να επεξεργαστούν σε ευρύτερο διαπολιτισμικό πλαίσιο το θέμα της γλώσσας, όπως φάνηκε και από την αντιμετώπιση της χρήσης των ξενόγλωσσων βιβλίων.

Ανεξάρτητα όμως από ποιο ή ποια θέματα θα επιλέξει η νηπιαγωγός για να προσεγγίσει τη διαφορά, αυτό που πρέπει να προσέξει είναι η επεξεργασία της διαφοράς να μην περιορίζεται στην επισήμανση, τη διαπίστωση ή την απλή παρατήρησή της από τα νήπια, αλλά να στοχεύει στην απόκτηση από τα νήπια ικανοτήτων και συμπεριφορών κοινωνικής μάθησης. Για να γίνει κάτι τέτοιο είναι καλύτερα να επιλέγουμε λιγότερα θέματα και λειτουργώντας παραδειγματικά να τα προσεγγίζουμε σε μεγαλύτερο βάθος και εστιάζοντας στα ζητήματα και στις έννοιες που θέλουμε να διαπραγματευτούμε με τους μαθητές, αντί να προσπαθούμε να καλύψουμε τα πάντα σε μια επιφανειακή διάσταση (Banks, 2004). Και βέβαια η εξοικείωση και η ευαισθητοποίηση των μαθητών με την ετερότητα, για να έχει αποτέλεσμα, δεν πρέπει να γίνεται μέσα από μεμονωμένες αναφορές, αλλά θα πρέπει να διαπερνά όλο το αναλυτικό πρόγραμμα (Mayesky, 2009). Το εύρημα ότι ένα ελάχιστο ποσοστό του δείγματός μας θεωρεί πως όλα τα θέματα προσφέρονται για διαχείριση της διαφορετικότητας δείχνει ότι τη διαπολιτισμική προσέγγιση δεν φαίνεται να την αντιλαμβάνονται ως μια παιδαγωγική αρχή που θα πρέπει να διέπει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα.

Τέλος, οι διαφοροποιήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος στα ζητήματα που εξετάστηκαν παραπάνω, φάνηκε ότι σχετίζονταν α) τόσο με τις γνώσεις Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής από τα υποκείμενα όσο και β) με τον τρόπο και χρόνο κατάκτησης των γνώσεων αυτών: περισσότερο επηρεάζαν οι γνώσεις διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που απέκτησαν με την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους ως εκπαιδευτικών και όχι με την παρακολούθηση σχετικών μαθημάτων στο πλαίσιο των βασικών τους σπουδών. Το εύρημα αυτό, ως προς το πρώτο σκέλος του, δείχνει τη σημασία που έχει η κατάκτηση γνώσεων διαπολιτισμικής παιδαγωγικής για την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο νηπιαγωγείο. Ως προς το δεύτερο σκέλος του, ίσως ερμηνεύεται από την άποψη ότι οι συμμετέχοντες στα σεμινάρια ως ενεργοί εκπαιδευτικοί, καθώς υποκινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον για να βρουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική τους καθημερινότητα, είναι και καλοί δέκτες των μηνυμάτων, των γνώσεων των στάσεων που προάγονται από τα σεμινάρια (Hashash, 2007, Jarvis, 2004). Η έλλειψη θετικής επίδρασης μεταξύ της παρακολούθησης μαθημάτων Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας στην τάξη επισημαίνει την ανάγκη κατάλληλης σχετικής εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τις βασικές τους σπουδές (Banks & McGee-Banks, 2007) και κατάλληλης διαμόρφωσης του περιεχομένου αυτών των μαθημάτων, τα οποία δεν μπορεί να εξαντλούνται σε θεωρητικές προσεγγίσεις και να μην αναφέρονται επισταμένως στη σχολική πράξη και ζωή.

5. Συμπεράσματα – Περιορισμοί – Προτάσεις

Από την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώνουμε ότι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των ίδιων των νηπιαγωγών, η εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών γίνεται ορατή από τις νηπιαγωγούς κυρίως από την γλωσσική αδυναμία επίτευξης της επικοινωνίας και όχι από την επιθυμία των ίδιων των παιδιών να εκφράσουν βιώματα και εμπειρίες του οικογενειακού τους πολιτισμού.

Από την άλλη πλευρά, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι σε μια σχετική συχνότητα εισάγουν οι ίδιοι στο χώρο του νηπιαγωγείου στοιχεία που υποβοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν είτε άμεσα είτε έμμεσα την εθνοπολιτισμική ετερότητα ως συνθετικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι στα πλαίσια της τάξης αναδύονται με αρκετή συχνότητα ερεθίσματα για συζήτηση πτυχών της διαφορετικότητας με κυρίαρχα εκείνα που σχετίζονται με τη γλώσσα και την αποδοχή της διαφοράς τα οποία έρχεται να τα επεξεργαστεί η πλειοψηφία των νηπιαγωγών μέσα από συγκεκριμένα θέματα που θεωρεί ότι προσφέρονται καλύτερα για την προσέγγισή της.

Δημιουργείται λοιπόν από την όλη επεξεργασία των δεδομένων η αίσθηση ότι η εθνοπολιτισμική ετερότητα, παρόλο που δεν εκφράζεται άμεσα από τους φορείς της, εντούτοις είναι παρούσα στο νηπιαγωγείο είτε μέσα από τις δυσκολίες στην επικοινωνία είτε μέσα από το συγκεκριμένο του νηπιαγωγείου και τα ερεθίσματα για συζήτηση περί διαφορετικότητας.

Στην παρουσία αυτή οι νηπιαγωγοί φαίνεται να διαμορφώνουν μια σχετικά θετική στάση προς την κατεύθυνση του να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιληφθούν την ετερότητα, αλλά η στάση τους αυτή φαίνεται να μην είναι αρκετή. Η απόκτηση διαπολιτισμικών γνώσεων υποβοηθάει τις νηπιαγωγούς να αντιληφθούν και να επεξεργαστούν την ετερότητα στην τάξη τους εμπλουτιστικά και προς το συμφέρον όλων των μαθητών.

Με βάση λοιπόν τους δεδομένους περιορισμούς της έρευνας, όπως μικρό δείγμα και από ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό διαμέρισμα, αλλά και τις επιφυλάξεις που αναφέρθηκαν για τον τρόπο επεξεργασίας της ετερότητας και τις δυνατότητες άμεσης έκφρασης της ετερότητας από τα ίδια τα παιδιά, αναρωτιόμαστε τελικά κατά πόσο η προσέγγιση και η διαχείριση της εθνοπολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο γίνεται στοχευμένα, συστηματικά και μεθοδευμένα ώστε να αναπτυχθούν οι απαραίτητες εκείνες διασυνδέσεις, γέφυρες, που θα καταστήσουν ομαλή τη μετάβαση όλων των μαθητών από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον προετοιμάζοντάς τους και παράλληλα βάζοντας τα θεμέλια και για τις επόμενες μεταβάσεις.

Η διαμόρφωση περιβάλλοντος συναισθητικής ασφάλειας, αγάπης και αποδοχής στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι βασικό στοιχείο διαμόρφωσης ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώθουν άνεση να εκφράσουν το ατομικό τους βίωμα και την υποκειμενικότητά τους (Coelho, 1998). Βέβαια το στοίχημα για το σημερινό νηπιαγωγείο είναι να κατορθώσει να ενθαρρύνει την έκφραση της υποκειμενικότητας εκείνων των μαθητών που ενδεχομένως να νιώθουν ότι οι εμπειρίες τους και τα βιώματά τους είναι λιγότερο συμβατά με τον πολιτισμό του σχολείου. Η νηπιαγωγός δεν πρέπει όμως να πιέζει τους μαθητές να εκφράσουν στοιχεία συλλογικότητας στις οποίες ενδεχομένως κάποια τυπικά, εξωτερικά χαρακτηριστικά της ταυτότητάς τους να παραπέμπουν π.χ. το όνομα, η φυσιογνωμία, αλλά να τους επιτρέπεται το δικαίωμα στον αυτοπροσδιορισμό τους και στην ελεύθερη έκφραση της προσωπικής τους ταυτότητας (Γκότοβος, 2010).

Ο εμπλουτισμός του χώρου του νηπιαγωγείου με αναφορές σε στοιχεία πολιτισμών άλλων από τον κυρίαρχο πολιτισμό (π.χ. οπτικά, ακουστικά ερεθίσματα, πληροφορίες, απεικονίσεις ανθρώπων άλλων λαών και φυλών στο εποπτικό και στο παιδαγωγικό υλικό - φωτογραφίες, κούκλες - πληροφορικά βιβλία για άλλους πολιτισμούς, ξενόγλωσσα βιβλία στη γωνιά της βιβλιοθήκης κ.ά.) είναι βασικός παράγοντας και μια καλή αρχή για την καλλιέργεια της αναγνώρισης, την αποδοχής και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Coelho, 1998, Mayesky, 2009). Σημαντική προϋπόθεση είναι ο εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ ειδών της ίδιας κατηγορίας (π.χ. όταν συγκρίνουμε τάξεις σχολείων θα πρέπει δίπλα στην εικόνα μιας αστικής σχολικής τάξης με λευκά παιδιά να βάλουμε μια αντίστοιχη σχολική τάξη με μαύρα παιδιά και όχι μια τάξη από τα σχολεία παράγκες του Μπαγκλαντές), η αποφυγή της στερεοτυπικής χρήσης του υλικού (π.χ. στο κουκλοθέατρο για το ρόλο της υπηρέτριας να μην χρησιμοποιείται η μαύρη κούκλα) και της τουριστικής προσέγγισης των θεμάτων (π.χ. οι φυλές).

Ωστόσο, σ' ένα εμπλουτισμένο πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τον Banks (2004), οι μαθητές συχνά βλέπουν τη διαφορετικότητα μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο και από την εθνοκεντρική σκοπιά της κυρίαρχης ομάδας. Για το λόγο αυτό ο Banks (2004:50-51) αναφέρεται σ' ένα μετασχηματιστικό πρόγραμμα σπουδών όπου οι μαθητές θα εκπαιδεύονται στο να αντιλαμβάνονται τα γεγονότα, τις έννοιες κάτω από διαφορετικές οπτικές, να κατανοούν τη γνώση ως μια κοινωνική κατασκευή (Banks, 2004) και να αναλαμβάνουν δράση ως ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες, ικανοί να ζήσουν σ' ένα πλαίσιο αναγνώρισης, σεβασμού και συνεργασίας με άλλους πολίτες δημιουργώντας κοινωνίες συνοχής.

Προς αυτή την κατεύθυνση οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να αυξήσουν τις πτυχές της διαφορετικότητας αλλά και τα θέματα στο πλαίσιο των οποίων τις συζητούν, καθώς θα πρέπει να δοθεί το μήνυμα στα παιδιά ότι η ετερότητα είναι ο κανόνας και όχι η ομοιογένεια και ότι οι κοινωνίες αποτελούνται από διαφορετικά άτομα που θα πρέπει να βρουν κοινούς κανόνες συνεργασίας και συμβίωσης.

Έτσι, είναι σημαντικό λοιπόν οι νηπιαγωγοί να προχωρούν σε διαπολιτισμικές προσεγγίσεις των θεμάτων που επεξεργάζονται στο νηπιαγωγείο (Mayesky, 2009). Π.χ. Ο διαφορετικός τρόπος οικοδόμησης των σπιτιών σε αρκετές περιοχές του πλανήτη είναι ένα πολιτισμικό στοιχείο που μπορεί να συζητηθεί κατά την επεξεργασία θεμάτων σχετικών με το σπίτι. Σκοπός της παρουσίασης των διαφορετικών σπιτιών του κόσμου, αλλά και της γειτονιάς μας, δεν είναι η απλή τουριστικού τύπου πληροφόρηση των παιδιών. Αντίθετα, σκοπός είναι να κατανοήσουν ότι η ίδια ανάγκη (κατοικία) εκφράζεται, διαμορφώνεται, υλοποιείται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικούς τόπους, από διαφορετικούς ανθρώπους, κοινωνίες και πολιτισμούς. Η επεξεργασία του σχετικού εποπτικού υλικού περιλαμβάνει τη διαμόρφωση προβληματισμού προς τα παιδιά με διατύπωση σχετικών ερωτήσεων (π.χ. Γιατί κατασκευάζουν με πάγο τα σπίτια τους οι Λάπωνες; Τι εργαλεία να χρησιμοποιούν για να το χτίσουν; Γιατί δεν χρησιμοποιούν τσιμέντο; Μπορούμε εμείς στη χώρα μας να κατασκευάσουμε ένα σπίτι από πάγο; Τι το χρειάζονται το σπίτι τους; Το αγαπούν το σπίτι τους; Σε τι μοιάζει με το δικό μας; Να φανταστούμε πως θα είναι να ζεις σε ένα σπίτι από πάγο;) Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι το igloo δεν αποτελεί το μοναδικό τύπο κατοικίας των Λαπώνων, αλλά υπάρχουν και άλλες περισσότερες ομοιάζουσες ή συμβατικές με τη δική μας κατοικίες. Τα μοτίβα τέχνης διαφόρων πολιτισμών μπορούν να προσεγγιστούν, να συγκριθούν μεταξύ τους και να εμπνεύσουν τα παιδιά στις δικές του δημιουργίες (Coelho, 1998).

Οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να καταρτιστούν στην Διαπολιτισμική Παιδαγωγική προκειμένου να βοηθηθούν στην προσπάθειά τους για την εισαγωγή και την δυναμική επεξεργασία στην τάξη της ετερότητας, ανεξάρτητα από το βαθμό στον οποίο έχουν παιδιά από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Τα μαθήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής που προσφέρονται κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών των εκπαιδευτικών πρέπει αφενός να έχουν σημαντική θέση στο πρόγραμμα σπουδών και αφετέρου να εστιάζουν στη σχολική πράξη και να προσφέρουν βιωματικές εμπειρίες.

Η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτό το άρθρο επιχειρεί να προσεγγίσει με ποσοτικές μεθόδους την έκφραση της ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Χρειάζεται, όμως, με τη χρήση και ποιοτικών μεθόδων έρευνας να εξεταστούν:

- α) οι τρόποι επεξεργασίας της ετερότητας,
- β) οι λόγοι που οδηγούν τις νηπιαγωγούς να εισάγουν ή να μη εισάγουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην παιδαγωγική διαδικασία (για ποιο σκοπό πρέπει να γίνει κάτι τέτοιο, πώς θα πρέπει να μεθοδευτεί για να έχει αποτέλεσμα, επιλογή θέματος, υλικών κ.λπ.)
- γ) η συμμετοχή των γονέων στην πορεία μετάβασης του παιδιού από το οικογενειακό πολιτισμικό περιβάλλον στο σχολικό πολιτισμικό περιβάλλον.

Στο άρθρο αυτό επιχειρήσαμε μία πρώτη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται την εθνοπολιτισμική ετερότητα των μαθητών και ενσωματώνουν στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου και στην εκπαιδευτική διαδικασία στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, έτσι ώστε να δημιουργούν εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και διαδικασίες που βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν την πολιτισμική ετερότητα και να συνδιαλέγουν μαζί της. Πολλά ζητήματα χρειάζεται να ερευνηθούν στο μέλλον, όπως η διαχείριση της ετερότητας από τις νηπιαγωγούς, αλλά και οι απόψεις τους για τη θέση και τα αποτελέσματά της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούμε, ότι η έρευνα για το συγκεκριμένο ζήτημα στην Προσχολική Εκπαίδευση χρειάζεται να ενισχυθεί και να επεκταθεί, για να μπορέσει να οδηγήσει σε προτάσεις που θα βοηθήσουν τις νηπιαγωγούς να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών τους.

Σημειώσεις:

1. Τα επώνυμα των συγγραφέων παρατίθενται κατά αλφαβητική σειρά, καθώς η συμβολή και των δύο είναι ισότιμη.
2. Με τον όρο *μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο* εννοούμε σύμφωνα με το Δαμανάκη (2011) τα παιδιά των παλιννοστούτων ομογενών, τα παιδιά των διακινούμενων εργαζομένων στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τα παιδιά των μεταναστών από τρίτες χώρες.
3. Στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στην πολιτισμοποίησή του, στη συνέχεια αυτό μπορεί να αλλάξει καθώς δέχεται επιδράσεις και από άλλα περιβάλλοντα.
4. Π.χ. Συχνά οι εκπαιδευτικοί προτείνουν στους γονείς στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία τη χρήση της Ελληνικής αντί της γλώσσας καταγωγής (Χατζηδάκη, 2005· Μητακίδου & Δανιηλίδου, 2007).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α. & Α. Γκότοβος (2002) Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούτων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος: 23-44.
- Αλευριάδου, Α., Κ. Βруниώτη, Α. Κυριδης, Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδο & Κ. Χρυσσαφίδης (2008) *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Βруниώτη, Κ., Α. Κυριδης, Ε. Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδο & Κ. Χρυσσαφίδης (2008) *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2005) Διαπολιτισμική ικανότητα – Παρατηρήσεις για μια κριτική χρήση του όρου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (επιμ.) *Κείμενα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ατραπός, 207-218.
- Γκόβαρης, Χ. (2007) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο Πρόγραμμα «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός. Βόλος, 23-37.
- Γκόβαρης, Χ. (2008) Ανάπτυξη του σχολείου από την πλευρά της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.) *Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης. Η Ακαδημαϊκή Πλευρά*. Αθήνα: Ατραπός, 51-61.
- Γκότοβος, Α. (2007) Μεταναστευτικές βιογραφίες και εκπαιδευτικές τροχιές. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 17-18: 38-99.
- Γκότοβος, Α. (2008) Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας. Στο Ι.Σ. Ιωσήφ & Γ.Ν. Σωκράτους (επιμ.) *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 39-69.
- Γκότοβος, Α. (2010) Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και συλλογικές ταυτότητες: η παιδαγωγική αξία των θεωριών «ενδυνάμωσης» της ταυτότητας. Στο Μ. Μουμουλίδου & Γ. Ρεκαλίδου (επιμ.) *Μικρές Ομάδες στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές, Μαθησιακές, Εμπυκτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, 31-41.

- Δαμανάκης, Μ. (2000) Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3: 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2002) Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις. Η περίπτωση της Κύπρου. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος: 73-85.
- Δαμανάκης, Μ. (2007) *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2011) Εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα, Εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικός λόγος, Στο Α. Κόντης (επιμ.) *Η εργασία ως παράγων ανάπτυξης. Μετανάστευση - Οικονομία - Τεχνολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 122-158
- ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2004) *Μαζί. Παιδαγωγοί και γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- ΕΑΔΑΠ (επιμ.) (2007) *Σεβασμός στη διαφορά*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Κούσουλας, Φ. (2006) Διαπολιτισμική Αγωγή και Δημιουργική Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 1:123-136.
- Κοντογιάννη, Δ. & Β. Οικονομίδης (υπό έκδοση) Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Στα πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου «Πολιτισμική ετερότητα, Ιδιότητα του πολίτη και Δημοκρατία: Εμπειρίες, πρακτικές και προοπτικές». 7-8 Μαΐου 2010, Αθήνα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Δανηλίδου (2007) Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας: Απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Κ. Ντίνιας & Α. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.) *Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη»*. Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, Μάιος 2006. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 453-465.
- Νόμος 3518/2006. Αναδιάρθρωση των κλάδων του Ταμείου Συντάξεων Μηχανικών και Εργοληπτών Δημοσίων Έργων (Τ.Σ.Μ.Ε.Δ.Ε.) και ρύθμιση άλλων θεμάτων αρμοδιότητας του Υπουργείου Απασχόλησης και κοινωνικής προστασίας. Άρθρο 73, παρ.1. Φ.Ε.Κ. 272, τεύχ. Α'. 21-12-2006.
- Τσοκαλίδου, Ρ. (2005) Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά. Στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Παπαρούση (επιμ.) *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά. Γλώσσα και λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 155-137.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.) (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Π.Ι.
- Χατζηδάκη, Α. (2005) Μοντέλα Διγλωσσικής Συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος: 79-102.
- Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι ρόλοι του φιλόλογου στο υπαρκτό κυπριακό σχολείο. Στο Ι.Σ. Ιωσήφ & Γ.Ν. Σωκράτους (επιμ.) *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Ο φιλόλογος και οι παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 272-298.
- Auernheimer, G. (2009) Διαπολιτισμική Παιδεία και Αγωγή - Κεντρικές θεωρητικές κατευθύνσεις, κοινωνικές προϋποθέσεις και πεδία εφαρμογών. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.) *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός, 17-36.

- Banks, J. A. (επιστ. επιμ. – προλ. Ε. Κουτσουβάνου) (2004) *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (3^η αμερικάνικη έκδοση).
- Coelho, E. (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (επιστ. Επιμ. Ευ. Τρέσσου – Σ. Μητακίδου, επιμ. Σ. Μητακίδου) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Derman-Sparks, Louise και ομάδα εργασίας A.B.C. (1989) (μετ. Αν. Χουντουμάδη & Ευγ. Μόρφη, επ. επιμ. Αν. Χουντουμάδη) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Gundara, J. (2009) Το πολιτικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής δημόσιας και κοινωνικής πολιτικής στην Ευρώπη. Στο J. Gundara & S. Jacobs (eds) *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική*. (Ν. Παλαιολόγου επιμ. – μετ.). Αθήνα: Ατραπός, 29-47.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση*. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vandenbroeck, M. (2004) (επιμ. Αν. Χουντουμάδη, Α. Βαφέα) *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: νήσος.

Ξενόγλωσση

- Banks, J. & McGee-Banks, Ch. (Eds.) (2007) *Multicultural Education. Issues and perspectives*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons (6th ed.).
- Brooker, L. (2005) Learning to be a child: cultural diversity and early years ideology. In Yelland, N. (Ed.), *Critical issues in Early Childhood Education*. Maidenhead: Open University Press/MacGraw-Hill, 115-130.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S., & Griffin, D.M. (2004). Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5): 1340-1356.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools. An integrated approach*. Clevedon/Multilingual Matters.
- Fthenakis, W.E. (1998) Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6: 5-17.
- Hashash, Y. (2007) *Developing a multicultural kindergarten*. Southern Tel Aviv: Venezia Institute for Differences and Multiculturalism.
- Laloui – Vidali, E., Giagounidis, P. (2004) Multicultural Perspectives in Early Childhood Education a study with Early Childhood Teachers' Views and their problems in Greece. In N. Terzis (Ed.) *Intercultural Education in the Balkan Countries*. Thessaloniki: Kyriakidis Bros, 221-237.
- Magnuson, K.A., & Waldfogel, J. (2005) Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1): 169-196.
- Margretts, K. (2007) Understanding and supporting children: shaping transition practices. In Dunlop, A-W. & Fabian, H. (Eds.), *Informing transitions in the early years*. London: Open University Press/MacGraw-Hill, 107-119.
- Mayesky, M. (2009) *Creative activities for young children*. New York: Delmar (9th ed).